

シュライエルマツヘルの

支持的展開的教育作用について

——彼の教育目標との連関において——

武 安 宥

先に筆者はシュライエルマツヘルの『教育学講義』にもとづいて、「シュライエルマツヘルの教育作用論——消極的作用と積極的作用について——」(『人文論究』、第十四卷、四号)を公にした。そこにおいて筆者の意図したものは、シュライエルマツヘルの教育作用論の概要を叙述するとともに彼の教育作用の分類法に関して新しい考えを提案することであった。すなわち従来、彼の教育作用は保護作用、反作用、支持作用と三様に分類されてきた。しかし筆者は保護作用、反作用、支持作用にさらに展開作用を附加した四分類法を掲げた。そしてその根拠として彼の思考方法——二支的弁証法——をあげ、なお彼の教育学講義そのもののうちにそのより確実な根拠を探索したのであった。

本論文において筆者はさらにひきつづいて彼の四教育作用のうち、支持的作用と展開的作用のより詳細な解明を試み、その際必然的に生じてくる彼の教育目標をあわせて考察し、これらの諸考察からしてわれわれの四分類法可能な根拠を探索する考えである。

シュライエルマッヘルは支持的、展開的作用のより一層の詳細な解明に入る以前に教育と四種の共同体との関係を考察している。四種の共同体とは教会、国家、交際社会、学問である。シュライエルマッヘルにとってこれら四種の共同体のために有能な人間を形成することが教育の一般的な課題である。このことを彼はすでに『教育学講義』の序論の教育目標の第一規定において「教育は……その仕事として国家、教会、一般的な自由な交際社会、認識あるいは知識の共同体に人間を引き渡すべきである。」（ヴェーニガー版、二八一―二九、以下の数字も同版の頁を示す。）と明示している。従ってわれわれはこれら四種の共同体と教育との関係を分析、解釈することによって彼の教育目標を明確にすることができる。

しかしシュライエルマッヘルは教育とこれら四種の共同体との関係を考察する以前に、これら四種の共同体の根源あるいは共同体のうちの最小共同体である家庭共同体と、共同体のうちの最大共同体である国家と教育との関係をあらかじめ概観している。それは主として各々の役割を規定している。「教育は元来、家庭に属する。従って全体の指導は両親から生ずるであろう。」（五九）と、すでに家庭の教育に対する役割を序論で述べているのであるが、ここでもまた同様に教育の内容を全く家庭に帰し、教育の形式を国家に委ねている。そして各々は他に干渉することなく自己の役割を充分に果すことによって、教育はその本来の機能を果すことができる。しかし各々が自己の役割を果すことができないとき教育は混乱に陥る。家庭が国家の精神と一致して自己の教育を充分に行なうてゆくことができる限り問題は生じない。しかし家庭が国家の精神をになわず自己の教育を行なうことができない場合には、国家は直接干

涉して来、家庭は教育を國家に委ねざるを得ず、教育は全く國家のものとなつてしまふ。こういった状態が教育にとつては勿論のこと國家自体にとつても好ましいことでないことは自明である。それ故に家庭と國家は自己の役割を忠実に果さなければならない。

シュライエルマツヘルは教育に関して家庭と國家との關係がのぞましいあり方をしてゐる具体例として當時の英國をあげてゐる。英國では國家の家庭教育への信頼が絶大であるが、それには二つの理由がある。第一に國家の精神があらゆる階級の家庭に浸透してゐて家庭はその精神を担ひ自己の教育を充分に果してゐる。次に生活上の身分の評価が偏らず一般的であるため、自己の才能に応じた地位につくために青年が必要とするものを家庭は知つてゐる。それと同時に國家の側でも多種多様に分れた公共生活を育成し、その成員に生活上の洞見 (Einsicht) と心術とに對する自由を承認してゐる。従つてすべての人間が自己と時代を動かしてゐるものについての見解を持つことができる。

このように家庭、國家と教育との關係を規定したのち彼は主題である四種の共同体と教育との關係の考察に入る。それを順々に叙述してみよう。

(一) 教育と教會の關係

シュライエルマツヘルはこの關係を考察する以前に教育の本源的な場である家庭と教會との關係に言及して「教會共同体はそれ自体家庭を頼りにする。」(二二六)と家庭の重要性を強調する。それは教會共同体が結局信仰に支えられた個人の集合体である家庭によつて支えられてゐるからである。家庭が教育の最初の間であると同じように宗教的心術育成の最初の間でもある。従つて宗教教育が家庭以外でなされる時には、それは家庭教育の補充とみなされるべきである。家庭でおこなわれるべきはずの宗教教育がおこなわれてゐないかあるいは不充分だからである。しかし宗教教育が家庭以外でおこなわれるのはそのように家庭教育の欠陥のためばかりではない。一層積極的な理由からそれは

なされる。すなわち共同生活における宗教の歴史的伝統を伝達するためである。この二つの目的—家庭の宗教教育の補充、宗教上の歴史的伝統の伝達—のために教会は教育に関与する。しかし教会は宗教教育に關してはあくまでも家庭の補助的場所にすぎない。

(二) 教育と国家の関係

国家共同体を支える最小単位としての個人は家庭を形成して一つの家庭共同体を構成する。この家庭共同体は市民社会を構成する一単位である。国家共同体とはこのような市民社会の総集体である。従つて個人は必然的に三重の構成員である義務と責任を担っている。すなわち家庭、市民社会、国家の構成員として各自の義務と責任を果さなければならぬ。シュライエルマッヘルによれば個人は自主独立の構成員として共同精神 (Gemeingeist) と技能 (Fertigkeiten) を持つて国家に關与しなければならぬ。この個人が体得すべき共同精神、技能の形成にあつて国家と家庭が各々どの程度その任にあずかるか、その割合によつて教育は著しく様相を異にする。

「どんな状況の下で、国家は政治的心術に關係して、家庭の精神を頼りにすることが出来るか、どんな状況の下ではできないか……」(二一九) とシュライエルマッヘルは問題を提起し、貴族政治を具体例として論述する。貴族政治はいうまでもなく不平等の原理に立脚して成立する。すなわち政治的心術が少数の人達にのみ必要であるため、一般民衆はこれらの少数者に機械的に従うよう慣らされねばならない。一般民衆に政治的心術、技能が展開されるか否かという問題は論じられる余地がない。それどころか彼等の意識は専ら民衆を極めて低次の政治的心術と技能に限定しておくよう努める。それは一般民衆の教育を等閑りにすることである。民衆が彼等に抵抗を企てる時、彼等は容赦なく弾圧する。それは「人間本性の一般的方向」(二二〇) に対する、また「家庭から現われるもの」(二二〇) に対する弾圧に他ならない。そこにはこのような政治的心術、技能の形成に關して国家の家庭に対する信頼はない。

しかし全く逆の前提から考察してみる場合、いかなる状況になるであろうか。すなわち国家が不平等の原理に立脚して成立するのではなく、各成員に平等の權利を認めて成立する場合である。しかしこの場合でも現実にすべての者が平等に政治的活動に参加することができるのではない。従つてこの場合国家の關心は次のような点にあらねばならない。「すべての外的状況は内的素質を助ける」(二二〇)、「各人は国家のために自己の狀態に従つてなすことができるものになる」(二二〇) 国家の側からいへば、できる限り個人の内的素質を支持し、展開して個人の狀態に應じて国家のために活動できるようにすることによつて、この平等の原理を可能なかぎり實現すべきである。

国家がその統治理念として平等の原理に立脚して自己の教育に關与する限界を充分認識し、同時に構成員に対して自己への正当な服従を促すことは自己の存立にとつて当然のことであり、それなくして秩序ある教育活動自体も不可能であろう。このような国家が健全な共同精神と日常生活の一般的な評価を自国の全家庭に普及させ、洞見と心術と技能によつて教化された個人が正しく自由に活動できる公共の場を提供することができる時、国家と教育との間に軋轢はあり得ない。しかしこのような国家といへどもその權力の行使が必然的に民衆教育に不利な影響をもたらすことがある。その場合国家は自国内に有能な民衆を持ち、彼等が自ら教育への不当な影響を排して改善してゆく努力をすれば、教育に対する自己の本来的なあり方に立ちかえることができる。しかし国家が自国内にそのような有能な民衆を見出すことができない時、民衆は不利な影響を受け国家の直接的な干渉も蒙らざるを得ない。彼等には政治的心術が欠如しているから国家は先ずその政治的心術の覚醒とその展開を彼等のためにすることが急務となる。

国家は技能の領域にも心術の領域と同様に關与してくる。いかなる狀態の時にそのような干渉がおこるのであろうか。それは家庭、すなわち両親の愛と彼等の技能に対する正しい洞見が欠けている時である。

つねに支持され展開されねばならない教育の二領域、心術と技能に国家の干渉があるのは、国家体制それ自体の欠

陷の露呈あるいはその国家体制を構成する個人もしくは家庭自体の欠陥の露呈である。個人もしくは家庭自体の側においてはつねに心術と技能が完全に教化されてあるように個人、家庭の側で努力がなされねばならない。そのような状態になっていて始めて個人、家庭は政治に対する確実な洞見を得ることができ、正しいものがこの側から出現して不当な国家の干渉を除外することができる。国家の側においてはシュライエルマツヘルの次の指摘に忠実であることが要求される。「政治が民衆を監督するという体制が全体として支配すればするほど、ますます政治は教育組織に干渉するであろう。監督が少なれば少ないほど、そしてその代りに国家がただいつも緊急の場合にのみ補足的に行動すればするほど、ますます国家は教育をして自己の道を歩ませるであろう。」(一二二)

ここで注目すべきことは彼が自己のこの理論を「ヨーロッパ世界の現在の歴史的時期のために一般的妥当性を持つ。」(一二五) 理論であるとしていることである。それは彼が「われわれの理論は、それが与えられている状態に結びつく限りにおいて適用し得る。」(一二四) という前提から出発しているからである。ここで彼の教育学の普遍妥当性の問題が考察されるべきであるが、この問題についてはまた稿を改めて論及するつもりである。

(三) 教育と交際社会の関係

教育が根源的には家庭から出発するものであることは既に指摘した。この交際社会の領域も家庭教育との密接な関係にある。家庭の枠内で成長する個人はやがて一定の社会との関係に入って次第に自己を拡大してゆく。この意味でその基体である家庭が将来の個人の意識の社会化のために作用することが必要である。しかし家庭はその本性上閉鎖性を持っている。この閉鎖性に根づいた共同精神に立脚して家庭は成立している。閉鎖性の強い家庭はできる限り外界からの影響を防ごうとする。その結果家庭の共同精神は強められることができるであろうが、家庭自体は孤立化を招かざるを得ない。家庭はこの自己の持つ閉鎖性の危険に陥らないように注意するとともに個人の意識の社会化に務

めねばならない。このために交際社会の共同体が必要となる。同じことをシュライエルマッヘルは国家について言及してそれを愛国心 (Patriotismus) と世界市民主義 (Kosmopotismus) の二つの概念で集約的に表現している。国家は他国との交渉を排除することによって自国を統一、強化し愛国心を培うことができる。しかしそのことによって国家は孤立し国として存続することはできなくなるであろう。必然的に国家は国家間の連帯、相互依存の必要性を自覚してくる。この国家間の連合意識を世界市民主義そのものではないが、それに似たものとして国家は愛国心とともに養ってゆかねばならない。そのために国家にとってもまた交際社会が必要になる。

交際社会は数人のグループから数十人、数百人のグループに至るまでその規模、内容等において種々さまざまである。従ってこの領域で「教育」という言葉が使用される時、それはいわゆる「教育」という言葉が表現する意味内容からはみだすであろう。それは広義の教育と理解されるべきである。シュライエルマッヘルはこの領域の教育に関して障害となる言葉についてのみ触れている。交際が国際的におこなわれる場合障害となるのは言葉である。彼はこの問題に対して能動的と受動的との二様の態度をとる。「民衆が種々の言葉を自国に導き入れ、その言葉との熟知を自国内に基礎づけるとき、交通 (Kommunikation) はすなわち能動的である。」(二二七) 外国語を積極的に摂取して始めてその国の人々との意志の疏通が可能となり、この領域における教育もまた充分な効果を持つことができる。それに反して受動的な態度でのぞむならば「国民はまた諸国民の連合の中で従属的な位置を占めることができるにすぎない。」(二二七) 国家が言葉において従属的な立場におかれることは、言葉のみならずその国家自体もまた従属的状态におかれることである。国民は見聞をひろめて見識を高めるどころか精彩を失い生活は全く奴隷状態に陥り、国家自体の存続も危いであろう。従って国民、家庭、国家は外国語の有要性を認識して積極的にその熟知に努力しなければならない。

交際社会の領域を教育目標の一つに入れてきたシュライエルマツヘルの思考の根底には、若き日の多数の有能な人物との交わりがあつたに違いない。とりわけ家庭教師としてドーナ伯爵家に住み込んだ日々の教育体験、ベルリンでのロマンティカー達との交わりなどはこの領域における教育的意義を彼に認識させるに大きな役割を果しているであろう。彼がこの領域の持つ教育的意義——特にその社会性——の重要性を認識してこの領域自体を教育目標の一つに数えたのは、教育者としての彼の高見を披瀝したものといえよう。

四 教育と学問の関係

シュライエルマツヘルはこの領域で、大学と大学で研究される知識の純粋なイデーが現実の生活状況とどのような関係を形成しているか、その関係においてどのような原理が設定されるか、このような問題を解決しようとする。彼のいう現実の生活状況とは既述の国家、家庭、教会、交際社会等が入り交つて営まれている生活の姿であり、この現実の生活の姿と学問との関係をとりあつかうことが最後の課題となる。

教育が濁りなくおこなわれる時は、これらの共同体自体にさらにまた共同体間に調和と一致がある時である。ある共同体が他の共同体を自己のために利用したり、干渉したりするとき共同体間に不和や混乱が生ずる。その教育に及ぼす被害は甚大である。従つてこのような軋轢、混乱の生じるのを防ぐために学問（＝認識）が必要となる。なぜ学問がその任にあたり得るのであろうか。それは「一方にとつても、他方にとつても同一で、同じ価値を持つものを通してのみなされうることができる。」（二二九）からであり、学問がまさしくその性格を持っているからである。われわれの生活状況において学問はその客観性の故に諸々の不和、対立、鬭争を調停する役割を担っている。それ故に完全な認識あるいは学問は「人間社会の本質的な生活要素。」（二二九）である。この生活要素がわれわれの間に広く浸透して、その本来の機能を發揮すればするほど、われわれは生活全体の向上と進歩発展を期待することができる。

従つてこの完全な認識はできる限り広く伝達されねばならない。国家は学問の持つ意味を充分認識してその実現のために、最も一般的な教育施設を全国民のためにつくる必要がある。この際国家が注意しなければならないことは、国家はそのような施設の建設、拡充に意を払うだけで充分であり、教育内容にまで関わってくることはできないということである。国家統制の教育はその時々の方針の如何によつて国民の教育を常に動揺させ混乱に落し入れる。そのような状態で完全な認識を獲得することは、否それへの準備すらも不可能である。学問が自己の役割である不和の調停をして、真の学問であるためには「学問の伝統のために諸施設を建設し維持するが、管理、方法へのすべての影響、すべての党派の関心を放棄して、政治は学問を自由にする。」(二三〇) 必要がある。国家は自己の依つて立つ政治的理念にいたずらに固執して、それに反する理念を弾圧、抑制することなく自己の歴史性に目覺めて現実の流動、變化に絶えず目をくばり、そこに展開される真理を發展的に把握してゆかねばならない。そのような時に学問は、「確實に穩やかに自己の道を歩み進む。」(二三一) ことができ、国家は「自己自身と全体とのためにあの内的不和を除く手段、教育に不利に影響を与えるあらゆる誤解の調停の原理を得る。」(二三二)

この領域の最後で彼は自己の理論の確立にあたつて実践との關係を述べている。あらゆる学的認識は実践されてすでにそこにある認識と結びついている。従つて実践がすでに根拠づけられている時に始めて理論は自己の場を獲得することができる。理論がこの場を自己自身の力で獲得し、実践している人達の間で漸次自由な承認を得る時、実践と一致する。この意味において「理論そのものが実践を支配しているのではなくて理論はいつも後ちである。」(二三三) そして彼は「常に存在するものに結びついているが同時にまた自然の確實に進歩する發展過程に一致する。」(二三四) 理論の確立を目標としたのである。

二

本論文において筆者が意図したものは、すでに述べたようにシュライエルマッヘルの教育作用の積極的側面である支持的、展開的作用のより詳細な解明と、四分類法の根拠を求めることであつた。それに先立つて彼が教育目標とする四共同体と教育との関係についてこれまで考察してきた。それはここで目的に相應しくないように思えるかもしれない。しかしそうではなくて、それはここで目的と密接な関係を持つてゐる。彼にとって教育とは個性の伸長を図るとともにその個性を共同体にとって有用な人間にすることである。この個性を全体との連関において支持し、展開してゆくところに、つまり共同精神を担う個性の教化を主張するところに彼の教育学の真面目がある。ところでその共同体にはすでに明らかにしたように（前掲誌、七一頁）自由の領域と法則、方法の領域とがあり、前者には心術（*Gesinnung*）が後者には技能（*Fertigkeit*）が属した。現実の共同体はこのような二領域の相互作用によって成立し存続している。それ故に先ずこれら両者の作用する共同体と教育との関係を考察した訳である。そこで次にそのように共同体にとって不可欠の要素であるこれら両者に注目して、各々をより一層詳細に解明してみなければならぬ。それが同時に支持的、展開的作用のより一層の詳細な解明になる。というのはこの作用がこれら両者、心術と技能を対象としているからである。

技能の領域

シュライエルマッヘルはこの領域を心理学的カテゴリーで自発性（*Spontaneität*）と感受性（*Rezeptivität*）あるいは自己活動（*Selbsttätigkeit*）と受容力（*Empfänglichkeit*）に分類する。前者は生活の具体的場にその基体を持つ

外界に向つての自由な活動であり、後者は感覺を通して内外の事物を受け入れる力である。これら兩者の対立は相對的であつて一方なしに他方はあり得ない。シュライエルマツヘルは一般的に生活をこの図式下に總括し、技能の領域をこの相對的對立下に限定する。彼はこれら兩者を根源的な出發点とみ、兩者が發展展開して一つの完成体となるものとみる。それでは感受性あるいは感受力の完成体としてなにが歸結するであらうか。彼はそれを世界觀 (Weltanschauung) とする。そこにはあらゆる印象の總体が、意識の完全な全体に、最高の点までに高められている。換言すると人間的狀態——これなくしては世界觀もあり得ない——の意識の總体が集結している。始發点である感受性をその終結点、すなわち世界觀においてみるならば、そこにもはや感受性の支配は見出されない。それは一つの完全な完成体として歸結している。

ところで世界觀がたんに内外の印象の受容のみで完成されると考えることができるであらうか。シュライエルマツヘルのいうようにそこにわれわれは「人間精神の最高の自己活動を前提とする。」(二三三) 必要がある。換言すると世界觀は「思索的な自然科学と歴史の學的考察の結果」(二三三) なのである。このように世界觀自体はその出發点において感覺による印象があり、自發性によつて作用され終結点において世界觀となる一つの連関のある全体である。世界觀の形成にはこれら兩者の要素なしでは不可能である。従つて「すでに出發点において兩者が同一であつたように感受性と自發性が同一視される時」(二三三) この時にはじめて世界觀は純粹な世界觀となる。

他方自發性、自己活動の完成体としてなにが歸結するであらうか。彼はそれを世界形成 (Weltbildung) とする。この場合にもまたわれわれはこれを、感受性の場合と同様に發展的に把握してゆかねばならない。

意志はある刺激を受けそれに反応して生ずる。それは一つの連續体としてやがてなんらかの活動に結実する。この場合大切なことはこの活動が外界に向けられた人間活動であること。というのはわれわれは、外界に向けられた活動

を通してのみ世界における自己の役割を知り、世界形成に参与することができるからである。このように世界形成の出発点に自発性が支配しているのであるが、この自発性が自己活動として世界の全体活動に関与してゆくには自らが承認され同意されねばならない。ところで承認されとか、同意されとかいうことは、いうまでもなく他者においてなされることである。換言すると他者の承認、同意を受容してはじめて世界の全体活動に参与し、世界形成を行なうことができる。従ってここにわれわれは感受性の作用を認めなければならない。

このように技能の領域は二つの要素、すなわち自発性と感受性から構成されており、これら二要素の相互作用によってその機能を果すことができる。しかしそれは常に一方が他方に、他方が一方に包摂される形式でなされる。その結果一方に世界観が、他方に世界形成が現成する。ところがこのようにある技能の領域が完全に自己の機能を果すためにはなお別の領域が必要である。それは法則、方法が支配するこの技能の領域に対して、自由が支配するかの心術の領域である。事実われわれのあらゆる共同体はこれら両者の支配によって営まれている。法則、方法なき自由の共同体があり得ないのと同じように自由なき法則、方法の共同体もあり得ない。現実のあらゆる共同体はこれら両者の平衡の上に成立してこそ共同体の真の意味を実現することができる。われわれが世界の全体活動に関与して自己活動の実現を図る時、その世界は法則、方法の世界であると同時に自由の世界でもある。われわれは心術の世界に関与せざるを得ない。また世界観がその出発点において感受性である以上、世界における心術のあり方いかんによって、すなわちどの程度完全であるか、世界観の完全性、統一性もまた大きく影響をうける。従って「一方によって心術が、他方によって技能が展開される、教育されるべき世代への影響の種類がいろいろある。」(二三四) ことを充分認識して、教育活動を実現する共同体こそ教育を真の姿において実現する共同体ということができると。

ところでこの技能の領域における二要素、世界観と世界形成に関して各人は平等であり得るだろうか。換言すると

誰もが高度の世界観と世界形成を持ち得るであろうか。シュライエルマツヘルは「不平等はいつも重ねて出現するであろう。」(一三四)と答えて、その原因を(一)遺伝、(二)社会体制、(三)教育の三方面から考察する。遺伝に関しては教育的考察の領域外として熟考していない。社会体制に関しては世襲制度に言及しているのみである。市民階級の擡頭期にあつてその面からの考察はもはや意味を失いつつあつたであろう。教育が自己の課題としてそのような不平等を促進することはあり得ない。教育はむしろそのような不平等をなくするように助成することを自己の課題とする。それにも拘わらずわれわれは確かにこのような教育上の不平等のあることをシュライエルマツヘルが「必然的な結果」(二三五)として認めているように認めなければならない。それではその原因をどこに求めればよいのであろうか。彼はそれを教育される個人の自由を求める。教育が個人の自発性と感受性の支持、展開のために常に助力するとしても個人はかならずしもその意に従うとはかぎらない。それどころか個人はしばしばそれに反して行動する場合さえある。それは全く個人の自由として個人に委ねられている。従つて教育期間中にこの不平等が現われるとしても、それは個人自身の自由の必然的結果に他ならない。教育はあくまでもこの個人の自由を促進してゆかねばならない。しかしその結果が教育に帰せられてはならない。それは教育の無責任さ、怠慢さを現わしているのではなく、むしろ教育の側の個人の自由への最大限の尊重を現わしているのである。個人が一連の教育時代のどの段階で独立するかは自由であり、その独立時における彼の姿は全く彼の自由の結果であり、そこに現われる不平等もまた彼の自由の結果に他ならない。従つて「個人の世界観もまた彼が世界形成を引き受けることのできる割当ても、教育の時期にあつては『個人』の性格や程度に応じて異つて展開するが、『それは』教育の努力ではなくて、むしろ個人の自由に従つて、ということを展開のすべての各々の時点で教育が指示することができれば、それで教育は術知として個人のものを行ない、自己の課題を解決したことになる。」(二三五—三六、ハ)筆者と彼は結論づけて「教育の全ての仕事は、各

々の「教育の」時期の終りと新しい「教育の」時期への移行において、不平等の展開と各人が占めるであろう「職業的」区域へのますます増大する自己決定的な眺望が個々人自身、彼の才能、彼の自由な自己活動から出るものとして……、明瞭に認識されるように配分されるべきである。」(二三六、ハ)筆者と不平等が個人の各教育段階において真に有効に生かされるよう主張している。

このようにしてこの領域の両者に対して各人は平等であり得ないのであるが、それではこの領域の両者は各々この不平等に関してどのような状態にあるか。換言すると世界形成に関して最高の段階にいる者が、世界観に関してもまた最高の段階にいるか。逆に世界観に関して最高の段階にいる者が、世界形成に関してもまた最高の段階にいるか。シュライエルマツヘルはこのような課題を現実生活に即して考え、前者の世界形成の最高段階にいる者として政治家を、後者の世界観の最高段階にいる者として学者をあげている。彼の言を待つまでもなく、われわれが世の政治家、学者をこの観点から検討する時、彼等がこの領域における二成素を平等に持ち合わせているとみなすことには困難を感じる。むしろ彼と同様に否と答えるべきであろう。名宰相といえども世界観においては大学者に劣り、大学者といえども世界形成においては名宰相に劣るということが一般の見解として成り立つであろう。それ故にプラトンはその著『理想国』において「もし真の国家がいやしくもこの世界に存在するとしたら、哲学者が王になるかあるいは王が哲学者にならねばならない。」(Ⅴ、四七三・D)と哲人政治を主張したのである。この不平等は各々の最高段階にいる人だけに限っておこる現象ではない。むしろわれわれはそれを一般的現象として理解すべきであろう。しかし教育はこのような不平等を是認してはならない。いわんやそれを助成すべく働くべきでない。教育はそれの解消と両成素の調和のための力とならなければいけない。たとえそれが個人の自由の結果としてみられるにしても、それでもやはり教育的力は個人の自由におけるその不平等の成立を阻まねばならない。そうすることが個人にも共同体にも利益を

もたらずことになるからである。そのためにはこれら両者の各々に対して「教育自身は公平であらねばならない。自己の目標のために教育のみが両者の調和をなすことができる。」(二三七)

シュライエルマツヘルは技能という言葉に自発性、感受性あるいは世界観、世界形成の二領域を包含させて、いわゆる技能という言葉の持つ意味内容を拡大している。従って彼のいう技能にはなにかある種の訓練(Übung)によって成立したものを意味する技能と、その中により高次の展相(Potenz)を包含している技能との二種がある。

技能の領域で最後に考察しなければならないのはこのような技能と職業選択との関係である。職業選択はかかる意味内容を持つ技能の特殊化であり、この意味において一方向に特殊化された技能は他のあらゆる方向への可能性を断念している。教育は元来特定の職業にのみ役立つようなされてはならないが、職業に関して無関心であることもできない。特に現代のように社会機構が複雑になり職業がますます専門化されてくるに従って、適切な職業選択のために助言、指導が必要である。技能は結局共同体との結びつきにおいて生かされるものである故、その技能の習得に關与する教育は各人が最も相応しい職業選択をすることができるよう配慮しなければならない。ではそのために教育はいかなる配慮をすればよいであろうか。職業選択にあたって各人にあらかじめ要求されることは、先ず彼が就こうとする職業に關する知識を持つことであり、次にそのような知識とは別に自己決定(Selbstbestimmung)、すなわち彼が就こうとする職業への内的傾向(Die innere Neigung)を持つてゐることである。従つて教育は彼が一定の職業への内的傾向を有しているかどうか、またその職業に對する正しい知識を有しているかどうかを判断して、適正な助言、指導をしなければならぬ。職業選択に要するこれら両者——知識と自己決定——の間には密接な關係がある。ある職業に對する知識は持つていてもその職業に對する内的傾向がない者にはその職業は適當でない。逆に強い内的傾向はあつても知識がない者もまたその職業には適當でない。ただこの場合その職業に對する自己の強い内的傾向から彼は

努力してその職業に関する知識を獲得し成功するかもしれない。しかし職業選択にあたってこれら兩者——知識と自己決定——が彼において合致する時に最も彼にふさわしい選択がなされる。しかし彼はかかる自己として共同体に受け入れられねばならない。換言すると彼は自己において自己自身と全体を一致させねばならない。自己自身を全体に一致させることによって、全体は彼を承認し受け入れることによってはじめて彼は職業人になれる。この意味において職業選択はたんに個人の問題にとどまらず、共同体全体の問題でもある。それは「個人と共同体の共通の行為。」（二三八）である。しかしシュライエルマツヘルは「専門的な、全生涯を決定する個人の方向の展開にあたっては、共同社会が代表的であらねばならない。」（二三八）という。職業人としての個性の展開は、結局共同社会全体の仕事であり、この共同社会を通じて個人は自己を可能なかぎり展開してゆかねばならない。

最後にこの職業決定の時期の問題であるが、これは教育の全期間を通じて適切な時期に行なわなければならない。あまりにも早く決定されることは願わしいことではない。なぜならば「内的な生活発展が意識の一定の高度にまで達した時をはじめて、内的傾向はある信頼できるものとしてみなされることができ。」（二三八）からである。従つて教育の任務はその期間内において、特定の職業への直接的な教育をすることではなく、「各々の職業圏にきめられた方向を有するこれらの技能の形式を、ある一般的なものに放置しておく。」（二三八）ことである。個人の技能はそのような一般性の中で個人差に応じて現われてくる。従つて教育はそのような個人の技能を真に生かすため種々の教育施設を用意しておかなければいけない。

支持的、展開的作用が対象として二つの領域を持つことは既述の通りである。これまでその一方、法則、方法の領域に属する技能について考察してきた。そこで次にそのもう一方の自由の領域に属する心術について考察する。

心術の領域

意志が三様に変容する——一般意志、個的意志、技能——ことはすでに明らかにされた。(前掲誌、六五頁) その際、一般的意志が心術と呼びならわされていることも指摘された。しかしここでいう心術はむしろ個的意志より惹起する心術を主として考えるのが適當であるように思える。しかし一般的にいつて心術は意志の源泉に見出されるものであるから、ここではその意味での心術を支持的、展開的作用が対象として持つてしていると解しておきたい。

それではこれらの作用はどのような形式でこの領域に影響を及ぼすのであろうか。ここでシュライエルマッヘルはわれわれが先に考察した(前掲誌、六六頁)「是認」(Billigung)、「否認」(Mißbilligung)を再び提起し「是認あるいは否認以外には他の心術への直接的な影響はない。」(二三九)という。ところでこの心術の領域には元来いかなる反作用も加えられてはいけない。それにも拘わらず彼は「否認」という本来個的意志に加えられる反作用を掲げているのであるが、それは「是認」の積極的作用に対象して消極的作用の「否認」を掲げているのであり、「否認」はやはり本来は個的意志に加えられるべきものとみなすべきであろう。だが「是認あるいは否認の表明から成立する影響はなんに因るのであろうか。」(二三九)この問題を解決することによって始めてわれわれは、この領域内での心術の展開に影響を及ぼす真の因子を知ることができる。そのために二つの着眼点がある。すなわちあることに關して自

己が他者と同等であつて、自己自身すでに他者の是認、否認を意識している場合、他者の是認あるいは否認はなんの影響も及ぼさない。ところが自己が他者と同等ではなく、むしろ他者は自己に勝るものである場合には、他者の是認否認は大きな影響を及ぼすであろう。さて今われわれの問題を解決してゆくためには二つの着眼点の後者、すなわちそれを教育的に表現すれば「教育する世代と教育される世代との関係」(二四〇)に注目する必要がある。この関係はいうまでもなく不平等の関係であるが、このような不平等の関係は二重の関係である。すなわち「自己に勝る個人を純粹に個人として立てることが出来る。」(二四〇)場合と「個人としてではなく、彼が共同生活で占める地位に関しつて」(二四〇)の場合とである。自己を個人的權威 (Die persönliche Autorität) に従属させる場合に前者の不平等が成立し、自己の感情を共同感情に従属させる場合に後者の不平等が成立する。ではこれらの不平等の関係は教育の領域でどのようにあるのだろうか。

教育は純粹にこの個人的權威で始まる。すなわち子供は全く両親に依存する。それは両親の個人的權威に従順することに他ならない。それ故に「初期の教育の正しい結果は權威を持つ者の間でなんらの不和もないことにかかつていゝ。子供が迷わぬためには父と母、二人が一人として同じ權威を持つて」(二四〇)とシュライエルマッヘルは主張する。この個人的權威 (親の權威) が、心術の領域ではあらゆる教育活動のうち第一の条件である。しかし子供はやがてこの個人的權威から自由になり、自主独立の人間として共同体に入つてゆかねばならない。それは教育の終了を意味するのであるが、この時期には個人的權威のかわりに全体感情や全体判断が彼に現われてきておらねばならない。すなわち彼の感情、判断は共同感情、判断と一致しなければならない。そうでなければ彼は共同体の一構成員としてその共同体に協力的に参加することはできないであらう。

以上のことより心術の展開に影響を及ぼす真の因子としてわれわれは個人的權威と共同感情を掲げることができ

る。これら両者の作用について考察してみると「両者は丁度逆の關係にある。すなわち教育の発端においては前者がすべてであり、後者は無であるが、教育の終末においては前者が無で後者がすべてである。従つて「教育過程は權威の漸次的減少と共同感情の漸次的増加である。」(二四〇) といふことがいえる。

子供の心術がいつまでも両親の個人的權威の下、すなわち無目的に集合した血縁共同体である家庭内にとどめおかれるならば、彼の心術はいつまでも断片的なものにとどまり連続体となることはできない。彼は個人的權威から解放されて共同生活に参加してゆかねばならない。というのは心術の連続体は共同生活の中に現われるからである。共同体の共同感情によつて、彼の心術は一つのまとまりある連続体になることができる。

ところでこの心術の形成のために共同生活体は両性にとつて同一の意味を持つていない。すなわち「男性は共同生活に女性とは全く別の關心を持つており、大規模な生活形式には女性とは全く別の關係にある。」(二四三) 換言すると男性の心術形成のためにはどの共同体が、女性の心術形成のためにはどの共同体が各々に属するか。シュライエルマッヘルは学校、国家、学問の各共同体が男性に、家庭、宗教、交際の各共同体が女性に属する共同体であるという。前者を支配する原理は公共性を、後者を支配する原理は個人性をその特徴とする。男性は家庭からはなれて新しい公共性をおびた全体生活(国家、学問)に参加するため、家庭の影響は弱くなる。従つて個人的權威から脱却して共同感情によつて彼の心術は形成されてゆく。それに反して女性は家庭にとどまり、あくまでも個人的な關係、個人性をおびた共同生活(宗教、交際)に参加して、自己の心術を形成してゆかねばならない。交際共同体といえどもその中心に家庭があり、家庭に結びついた交際共同体である。結局女性はその活動においても最後には家庭によい影響を与えるように活動しなければならない。しかしそうすると女性の心術は公共性をおびた共同生活によつて形成されることができなくなるのではなからうか。そのために彼女の心術はゆがめられ、不完全な形成しかできないのではな

ろうか。しかしそうではない。家庭生活の最も内的な核は結婚である。結婚はいうまでもなく公共性をその原理とする男性と個人性をその原理とする女性の神聖な結びつきである。結婚においては「男性の全生活が女性に反映するような、そのような両性の同一化」(二四四)が要求される。すなわち家庭には、男性の担う共同精神の反映があり、それによつて女性は自己の狭い個人性から脱却して共同体を理解することができる。すなわち彼女の心術もまた公共的に形成される。これは結婚によつてはじめて可能なことであるが、しかし今日の社会にみられるような職業女性の増大を考えると、女性は結婚以前にすでに直接自分自身で公共共同体に参加して心術を公共的に形成していると考えられる。しかし原理的にはシュライエルマツヘルのいう両性のあり方が好ましい。女性は個人性の支配する家庭にとどまり、そこに反映される男性の公共性に影響されつつその本性を発揮してゆくべきである。それが両性のもつ特徴からして本来的なあり方であるといえよう。

心術形成に関する相違は両性に現われるだけでなく、シュライエルマツヘルが教育目標とする四種の共同体にもそれぞれの共同体の性格に応じて現われる。すなわち心術を形成してゆくにあたって万人に全く平等である共同体とそうでない共同体に別れる。前者に属する共同体は市民共同体(Ⅱ国家)と宗教共同体であり、後者に属する共同体は学問共同体と交際共同体である。そこでこの観点から各々の共同体を考察してみよう。先ず市民共同体と宗教共同体であるがこの両共同体は根本的には心術の形成に関して万人に全く平等である。しかし技能的な面から不平等が成立する。すなわち両共同体とも導く者と導かれる者の両者があり、そのために相対的な対立がある。例えば宗教共同体であれば牧師と信徒、市民共同体であれば統治者と民衆。しかしこれはあくまでも技能に関わる不平等であり心術それ自体に関わるものではない。宗教共同体における宗教的心術への働きかけは万人に対して等しくなされるものであり、市民共同体においても政治的心術は民衆に等しく受容され得る。従つて心術の形成に関する不平等は生じない。

しかしそれでも不平等が生じるならば、それは技能の領域で言及されたと同じように「心術の展開における不平等は決して純粹に教師の行為として現われるべきではなく、教師の恣意の行為としてあるべきではない。むしろ教育さるべき者の自由の中にその根拠がある。」(二四六)といわれねばならない。それではこのような事態に対して教育はいかなる態度をとるべきであろうか。全く個人の自由の問題として放置しておくことが教育の道であろうか、そうではない。教育は個人の自由を最大限に生かしつつそのような事態の生ずることをさけねばならない。そのためには個人が自己の自由を心術の領域において最大限にまで拡大したことを自覚する時期が確定される必要がある。この時期は個人にとって不平等としてみられるのではなく、むしろ自由の展開の極限として自覚されねばならない。その際大切なことはその自覚が、教育のより高等な段階への移行に際して、教える者と教えられる者との間で一致した共通の自覚として生じることである。

次に学問共同体と交際共同体との考察に移ろう。この二共同体は心術の形成に関してすべての人に平等ではない。先ず学問共同体から始めると、シュライエルマツヘルは心術の概念をより正確に考察することによってそこに差異のあることを明らかにする。既述の如く(前掲誌、六五頁)心術は個的意志活動の形式で現われる。ところでわれわれが言葉の最も広い意味で認識と名づけるものは、この意志活動を通してのみできあがる。従って学問共同体、すなわち認識の世界は心術を根底に意志活動の作用によって成立する。しかしこの認識は同一でない。それは、換言するとこの世界を根底において支える心術の差異に基づくものといえる。彼はこの世界を三段階に分類している。この分類はまた同時に学問の分類を意味している。本来的な意味での学問と称されるものは最高のものであり、認識の最上段に位置するものである。それは伝達されるもの、従ってただ受容によってのみ達せられるものではなく、なにかみずから生産したものの (etwas selbst produziertes) である。認識の最下段に位置するものは、なにかそれ自身まとまりの

あるものではなく個々ばらばらのものである。この兩者の間に中段階の認識として、一般人に共通である認識が位置する。それを普通われわれは一般教育と呼んでいるが、この認識はそれ自身のために欲されたものであり、なにかまとまったものになる。しかしまた認識の最高の段階にはない。

以上三段階の認識を次のように現わすことができる。最上段に位置する認識を学問あるいは思索的知識、最下段に位置する認識を機械的あるいは経験的知識、そしてその中間に位置する認識を記述的知識。この認識の三段階は同時に教育の三段階を意味する。しかしこの問題は「各論」の領域に属するので別稿にゆずり、残る交際共同体について同様の考察を試みよう。

記述的知識 (Das historische Wissen) は地理学、博物学などを包括する知識であって、いわゆる歴史的知識 (Das geschichtliche Wissen) とは別である。

この共同体における心術形成に関する差異は二つの立場から考察される。第一の立場は外延的な市民的關係であり第二の立場は内延的な技能的關係である。第一の立場では交際共同体が一つの市民的關係に規制されて成立するかあるいはそのような規制の枠外に成立するかによって、その成員の心術形成に重要な差異が生ずる。すなわちわれわれの交際が一つのグループ内でのみ行なわれる場合には、われわれはそのグループの影響しかうけず、そのグループの意識、行動様式によってのみ限定される。従って心術もまた極度に限定されて形成される。しかし交際がそのような一つのグループ内に限定されず、従ってそのグループ内の意識、行動様式に規制されず、交際自体の持つ一般的特性あるいは純粋に人間的な交わりによって行なわれる場合には、心術もまた自由に、豊かに形成されるであろう。

第二の立場では、われわれが先に技能の領域で考察した自発性と受容性の關係から、交際共同体においてその成員の心術形成に差異が生じる。自由な交際共同体において本質的なものは「われわれが広い意味で術知 (Kunst) と称

するものである。」(一四八)ところで技能の領域における術知とは、この自発性と受容性の自由な相互的表現に他ならない。従ってこれら両者のいずれか一方がその交際共同体に欠如している場合には真の意味での交際共同体は成立しない。また両者のいずれか一方に偏することも真の意味での交際共同体を成立させない。交際共同体のこのような事態は心術形成に差異を生ずるのみか、その形成にとってのぞましい状態ではない。従ってこのような事態を避ける努力がなされなければならないが、それは結局その交際共同体を構成する成員の技能の表現や意欲にかかっている。

筆者は前稿(前掲誌)にひきつづいて本稿においてもシュライエルマツヘル教育学における教育作用について、彼の『教育学講義』に従ってその概要を叙述した。前稿において筆者は彼の教育作用の骨子をほぼ究明し、その作用の分類法に関して一試案を提起した。本稿においては彼の四教育作用の中の二作用、すなわち支持的作用と展開的作用に關して、それらが支持し、展開してゆくどのような領域を持っているか、またこの問題を究明してゆくにあたって必然的に生じてくる問題、すなわち彼の教育目標とする四共同体と教育との關係を究明した。そしてこれらの作用がその対象としているのは心術と技能の領域であること、各人はこれらの心術と技能の両者が錯綜する現実の共同体の中で教化され、自己を規定しつづけるこの場を通して自己を実現してゆくことを解明した。

本稿における以上のような支持的、展開的作用の究明でもって、彼の教育作用論の全概要を終了することになるのであるが、それは同時にまた彼の『教育学講義』の一般論の究明を終了することになる。従って当然本稿におけるもう一つの目的である彼の教育作用の分類法に關して、われわれが提起している四分類法の明確な根拠が明らかにされるべきであろう。しかし遺憾ながら一般論の中でそれを果すことができなかった。しかしわれわれはやはりわれわれの四分類法が、彼独特の思考方法、すなわち二支的弁証法にふさわしいものと思ひ、さらに彼の『教育学講義』の基

基礎論としての序論、具体論としての各論に論究して彼の教育学全体からの確証付けをしてゆく必要がある。

〔使用したテキスト〕 E. Weniger, Schleiermacher, pädagogische Schriften, I, 1957, Dusseldorf und München.
〔参照した書物〕 E. Lichtenstein, Schleiermacher ausgewählte pädagogische Schriften, 1959, Paderborn.

C. Platz, Schleiermachers pädagogische Schriften, Dritte Auflage, 1902, Langensalza.

H. Friebel, Schleiermacher, 1961, A. Henn Verlag.

W. Schulte, Schleiermachers Monologen in ihrem Verhältnis zu Kants Ethik, 1920, Langensalza.

W. Filmer, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, 1958, Heidelberg.

山極真衛 シュライエルマッヘルの教育学、昭和三年 教育研究会。

篠原助市 シュライエルマッヘル 昭和十四年 岩波書店。

（長井和雄、西村皓両氏によるシュライエルマッヘルの『教育学講義』の翻訳が出版されたが、本稿を書き終えた後ちであったため、参照させていただくことができなかった。）